

DORIS STOLBERG (MANNHEIM)

Sprachkontakt in der Schule: Deutschunterricht in Mikronesien (1884–1914)

Abstract

During German colonialism in the Pacific, language contact between German and the local languages took place in different areas and in varying intensity. The numbers of native speakers of German were low, and in many cases German was not the means of communication, so that comparatively little language contact occurred naturally. Despite this situation, several native languages in the German colonial area integrated loanwords from German and preserved them up until today. Quantitative differences in borrowing between the affected languages are arguably due to extralinguistic factors influencing contact duration and intensity as well as local language attitudes. There is one area where the use of German was explicitly supported by the government, viz. schools. The present paper investigates the numbers of students who came into contact with instruction of or in German. Many schools were mission-run, and in particular non-German missions had problems finding qualified teachers for their German instruction. After an overview of population proportions regarding speakers of German and school attendance, this paper compares quantitative loanword data to contact opportunities with German in schools, drawing a tentative conclusion on whether instruction in German, as one extralinguistic factor influencing language contact, had a measurable effect on lexical borrowing from German.

1. Einleitung

Während seiner kurzen Kolonialepoche besaß das deutsche Kaiserreich Kolonien im Pazifik, deren Kontrolle in erster Linie von wirtschaftlichen und politischen Interessen geprägt war. Eine kulturelle sowie sprachliche Einflussnahme wurden aus ökonomischen Gründen für notwendig erachtet und argumentativ moralisch unterfüttert.

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit der Frage von kolonialzeitlichem Sprachkontakt und seinen längerfristigen Auswirkungen als einer Folge der deutschen Kolonialzeit im Pazifik; dabei liegt der Schwerpunkt des Forschungsinteresses auf den Schulen in ihrer Funktion als sprachvermittelnde Institutionen. Die Untersuchung beschränkt sich auf den pazifischen Raum und hier, bedingt durch die Datenlage, speziell auf das mikronesische Inselgebiet (Marianen mit Ausnahme von Guam, Palau-Inseln, West- und Ostkarolinen, Nauru, Marshall-Inseln) und Samoa.

Bereits seit dem 16. und 17. Jahrhundert kamen christliche Missionare unterschiedlicher konfessioneller, nationaler und sprachlicher Hintergründe (v.a. mit den Muttersprachen Spanisch, Englisch, Niederländisch, Französisch und Deutsch) in die Gebiete, die später unter deutsche Kolonialherrschaft gerieten. Sie lernten die lokalen Sprachen, erbauten Kirchen und richteten Schulen ein, in denen vor allem christlich-religiöse Inhalte, aber auch Lesen und Schreiben unterrichtet wurden. Etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts waren im Pazifik deutsche Handelsunternehmen und Händler aktiv. Mit Beginn der deutschen Kolonialzeit (1884) kamen deutsch(sprachig)e Verwaltungsbeamte und Siedler hinzu. Während letztere in der Regel für einen längeren Zeitraum blieben, wechselten Verwaltungsangehörige häufig nach wenigen Jahren. Ein starker sprachlicher Einfluss fand vermutlich durch keine der beiden Gruppen statt. Aufgrund der historischen Entwicklung und früher Handelsbeziehungen (z.B. durch Kontakt mit Walfängerschiffen) hatte sich Englisch (z.T. auch englisch-basierte Jargons) bereits vielerorts als *lingua franca* sowohl zwischen der einheimischen und der auslandseuropäischen Bevölkerung als auch unter den Europäern selbst etabliert. Neue Siedler passten sich innerhalb kurzer Zeit den sprachlichen Gebräuchen vor Ort an und verwendeten Englisch oder das im Entstehen begriffene Pidgin-Englisch für Handelsinteraktionen und andere kommunikative Zwecke. Offenbar kam es vor, dass selbst deutsche Siedler untereinander Englisch sprachen (was wiederholt beklagt wurde, vgl. *Samoanische Zeitung*, 8. Juli 1911: 1f.; Hiery 2001b: 215). Auch das deutsche Verwaltungspersonal bediente sich teilweise des Englischen (z.B. Delaporte 1911, zit. in Engelberg 2006: 7).

Hinzu kam, dass die Zahl der deutschen Muttersprachler in den pazifischen Kolonien während der gesamten Epoche gering war, so dass man kaum davon ausgehen kann, dass ein flächendeckender, intensiver Sprachkontakt der lokalen Sprachen mit dem Deutschen überhaupt möglich war. Tabelle 1 gibt die Bevölkerungszahlen exemplarisch für das Jahr 1911 an und veranschaulicht den geringen Anteil (anzunehmender) deutscher Muttersprachler¹ gegenüber der einheimischen Bevölkerung.

In Deutschland selbst war die Einstellung zur sogenannten Sprachenfrage alles andere als einheitlich; zum Thema, ob Deutsch in den Kolonien durchgängig verwendet und, z.B. durch Unterricht, verbreitet werden solle, gab es sowohl starke Befürworter als auch massive Gegenstimmen (vgl. Hiery 2001a, Engelberg 2006). Eine klare Entscheidung bezüglich der Sprachenfrage wurde bis zum Ende der Kolonialzeit nicht getroffen. Diese Tatsache liegt u.a. darin begründet, dass man im Pazifik, wie auch in den anderen Kolonien, mit Sprachenverhältnissen und einer Vielzahl von Sprachen konfrontiert wurde, auf die man schlichtweg nicht vorbereitet war, so dass Handlungsmuster und -maximen sich erst entwickeln mussten.

¹ Hier wird vereinfachend davon ausgegangen, dass deutsche Nationalität mit Deutsch als Muttersprache gleichzusetzen ist. Obgleich diese Gleichsetzung in vielen Fällen problematisch sein kann, gehe ich davon aus, dass in diesem Zusammenhang selbst bei nicht vollständiger Übereinstimmung von Nationalität und Sprache eine angemessene Genauigkeit erreicht wird.

Verwaltungsgebiet	einheimische Bevölkerung	deutsche Bevölkerung
Neuguinea (einschl. Bismarck-Archipel)	ca. 530.000	578 (0,1%)
Karolinen ² mit Palau; Marianen, Marshall-Inseln	ca. 54.000	194 (0,4%)
Samoa	ca. 33.500	284 (0,85%)
gesamt	ca. 617.500	1.056 (0,17%)

Tab.1: Einheimische und deutsche Bevölkerung in den deutschen Kolonien im Pazifik (1905/1911)

Trotz dieser Uneinheitlichkeit in Sprachenpolitik und Sprachverwendung hat das Deutsche lexikalische Spuren in den Sprachen des ehemaligen pazifischen Kolonialgebiets hinterlassen, was angesichts der vorhandenen Sprachenverhältnisse und der kolonialen Sprachpraxis nicht zwingend zu erwarten wäre. Ein weiteres Explanandum ist die Beobachtung, dass Entlehnungen aus dem Deutschen nicht in allen Kontaktsprachen gleichermaßen auftreten, sondern es deutliche quantitative Unterschiede gibt, wenn auch bei insgesamt geringen Entlehnungszahlen: Während für manche Sprachen relativ hohe Lehnwortzahlen aus dem Deutschen dokumentiert sind (ca. 50–100 deutsche Lehnwörter) oder von starken individuellen Effekten des schulischen Deutschunterrichts berichtet wird (z.B. Christmann 1986), scheinen andere Sprachen bei gleichem kolonialen Status und vergleichbaren Schul- und Verwaltungsstrukturen keine Lehnwörter aus dem Deutschen integriert zu haben. Für diese Divergenz ist, so die Hypothese, der Einfluss verschiedener, v.a. außerlinguistischer, Faktoren verantwortlich zu machen (vgl. Engelberg 2006, 2008). Schule, als ein Ort sprachlicher Begegnung, ist als einer der relevantesten dieser Faktoren anzusehen. Die Schulen im deutschen Kolonialgebiet waren schon ab 1897 gehalten, Deutsch als erste Fremdsprache zu unterrichten (Runderlass vom 27. Februar 1897, *Deutsche Kolonialgesetzgebung*, Bd. 6: 141). Dadurch wurden sie zu einem Fokus für potentiell intensiven Sprachkontakt. Ihre Rolle im Zusammenhang mit der Frequenz deutscher Lehnwörter in unterschiedlichen Sprachen des deutschen Kolonialgebiets wird hier untersucht.

Im Folgenden werde ich auf der Grundlage statistischer Angaben zu Schülerzahlen sowie Anzahl, Verteilung und Dichte von Schulen darstellen, von welchen Voraussetzungen auszugehen ist. Diese Rahmenbedingungen werden mit lexikalischen Langzeiteffekten des lokalen Sprachkontakts, d.h. der Dokumentation von deutschen Lehnwörtern in Schulmaterialien und Wörterbüchern der Kolonialzeit sowie in Wörterbüchern der jeweiligen Sprachen bis in die heutige Zeit, verglichen und hinsichtlich einer möglichen Korrelation von Deutschunterricht und Entlehnungshäufigkeit kritisch evaluiert.

² Zahlen für die östlichen Karolinen von 1905 (Kusaie/Kosrae, Ponape/Pohnpei, Truk/Chuuk, Lukunor etc.: 25.000), für die übrigen Gebiete für 1911 (westliche Karolinen, Palau-Inseln, Marianen, Marshall-Inseln: 28.976). Zusammengestellt aus *StJbDR* (1911: 24–33, 44ff.); *DKAJb* (1905: 18ff.).

2. Schulen im pazifischen Kolonialgebiet des Deutschen Kaiserreiches: quantitative und rechtliche Aspekte

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Ausgangshypothesen sind, dass staatliche Regulierungen des Sprachunterrichts einen Einfluss auf die Form und Intensität von Sprachkontakt und in Folge dessen auf den Sprachgebrauch der lokalen Bevölkerung haben.

Nach Engelberg (2006) zeigt sich in wenigstens einigen der ehemals kolonialen Gebiete nur ein schwacher Zusammenhang zwischen (deutschem) Sprachunterricht und dokumentiertem Lehnwortgebrauch (vgl. auch Engelberg et al., dieser Band). Im Folgenden werden verschiedene Teilfaktoren im Zusammenhang mit dem Schul- und Sprachunterricht untersucht, um ein detaillierteres Bild zu erhalten und zu klären, welche Faktoren mit dem deutsch-kolonialen Sprachunterricht interagierten und sein Sprachkontaktpotential modifiziert haben. Dabei gehe ich davon aus, dass die Zahl der Schulen in einem bestimmten Gebiet (die Schuldichte) ein Maß dafür sein kann, wie präsent der Schulunterricht und damit u.U. auch die deutsche Sprache in der Wahrnehmung der Bewohner dieses Gebietes war. Die Schulbesuchsquote (Anteil der Schulbesucher an der Gesamtbevölkerung) gibt diesen Zusammenhang weniger eindeutig wieder, denn Schulbesuch konnte auch in geographisch isolierten Internatsschulen stattfinden (wo andererseits von einer höheren Regelmäßigkeit des Schulbesuchs auszugehen ist als in den Tagesschulen, vgl. Schlunk 1914: 264). Eine hohe Schulbesuchsquote bedeutet damit nicht zwingend, dass Schulunterricht (und damit ggf. auch Deutschunterricht) eine erhöhte Wahrnehmbarkeit im Lebensalltag der lokalen Bevölkerung hatte.

Quantitative Aspekte

Aufgrund der genannten Hypothesen wurden die folgenden Faktoren untersucht; die Ergebnisse sind quantitativ dargestellt. Als wesentliche Quelle aller statistischen Informationen zum kolonialen Schulwesen dient Schlunk (1914), der die Ergebnisse einer umfangreichen quantitativen und qualitativen Erhebung zum kolonialen Schulwesen präsentiert³ (zur Verwendung und Interpretation kolonialer statistischer Angaben vgl. Adick 1995⁴).

³ Den Zahlen liegt eine von Schlunk 1911 per Fragebogen durchgeführte schriftliche Befragung aller Schulen im deutschen Kolonialgebiet zugrunde. Von den angeschriebenen Schulen antworteten nicht alle, viele weitere machten die erfragten Angaben nicht vollständig.

⁴ Adick (1995) weist u.a. darauf hin, dass es sich bei aller nachweisbaren und vorstellbaren Unzuverlässigkeit der bei Schlunk dokumentierten Daten um die einzige umfassende Erhebung zu diesem Thema handelt.

a) Schulbesuch, bezogen auf die Gesamtbevölkerung

	einheimische Bevölkerung	Schüler/innen	Schulbesuchsquote
gesamtes deutsches Kolonialgebiet (Pazifik)	ca. 617.500	19.315	3,1%
Deutsch-Neuguinea, Bismarckarchipel, Salomonen	ca. 530.000	14.377	2,7%
Marshall-Inseln, Nauru	10.550	1.755	16,6%
W-Karolinen, Palau, Marianen	18.494	1.159	6,3%
Öst. Karolinen (Verwaltungsbezirke Pohnpei, Chuuk)	ca. 25.000 (1905)	2.024	8,1%
Samoa	ca. 33.500	9.878	29,5%

Tab. 2: Schülerzahlen im Verhältnis zur (einheimischen) Gesamtbevölkerung

b) Schul- und Schülerzahlen (Terminologie u. Zusammenstellung aus Schlunk 1914: 302ff.; vgl. Adick 1992: 39)

	Schüler(innen) / Elementarschulen	Schüler(innen) / Gehobene Schulen	Schüler(innen) / Lehranstalten f. prakt. Arbeit	Summe: Schüler(innen) /Schulen
Gesamtes dt. Kolonialgebiet (Pazifik)	26.932 / 702 (38,4)	1872 / 45 (41,6)	419 / 14 (29,9)	29.193 / 761 (38,4)
Deutsch-Neuguinea, Bismarckarchipel, Salomonen	13.743 / 317 (43,4)	306 / 12 (25,5)	328 / 9 (36,4)	14.377 / 338 (42,5)
Marshall-Inseln, Nauru	1.661 / 40 (41,5)	81 / 3 (27)	13 / 2 (6,5)	1.755 / 45 (39)
Karolinen, Palau, Marianen (o. Guam)	3.072 / 45 (68,3)	111 / 4 (27,8)	– / –	3.183 / 49 (65)
Samoa ⁵	8.456 / 300 (28,2)	1.374 / 26 (52,9)	78 / 3 (26)	9.878 / 329 (30)

Tab. 3: Schulen und Schüler/innen im pazifischen Kolonialgebiet des Deutschen Kaiserreiches (durchschnittliche Schülerzahl pro Schule in Klammern)

Die im Vergleich zu den anderen Kolonialgebieten überraschend hohe Schulzahl auf Samoa wird bei Schlunk (1914) nicht kommentiert. Vorstellbar ist, dass die Diskrepanz zu den anderen Kolonialgebieten nicht allein auf tatsächliche Schulzahlen, sondern auch auf einen höheren Fragebogenrücklauf zurückzuführen ist, d.h. für Samoa liegen möglicherweise vollständigere Informationen vor als für die anderen Gebiete.

c) Schulalter einheimischer Schülerinnen und Schüler (berechnet nach Schlunk 1914):

Das Schulalter innerhalb der Lerngruppen war sehr heterogen, und es bestand keine zuverlässige Korrelation von Lebensalter und Schultyp. So konnten z.B. auch Erwachsene

⁵ Die Summe der bei Schlunk (1914: 360ff.) genannten Schülerangaben für die einzelnen Schultypen weicht um 30 von der ebenfalls dort angegebenen Gesamtschülerzahl (Schlunk 1914: 365) ab.

am Unterricht der Elementarschulen teilnehmen. Eintritts- und Abgangsalter war von Schule zu Schule unterschiedlich und regions- bzw. bezirksunabhängig. Als schwache Tendenz ist allein erkennbar, dass das durchschnittliche Eintrittsalter bei gehobenen Schulen und Lehranstalten für praktische Arbeit höher lag als bei den Elementarschulen.

- Elementarschulen (bezogen auf 197 von 402 Schulen)

Das Schulalter in Elementarschulen lag zwischen vier und 30 Jahren. Das Schuleintrittsalter betrug häufig zwischen fünf und sieben Jahren, manche Schulen nahmen aber schon Kinder ab vier oder bis zu zehn Jahren in die Eingangsklasse auf. Der Schulaustritt erfolgte nach Angaben der befragten Schulen im Alter von 13 bis 30 Jahren, so dass ein Grundschulbeginn bzw. -besuch offenbar auch in späterem Alter stattfinden konnte. Das durchschnittliche Mindestalter betrug in Elementarschulen 6,2 Jahre, das durchschnittliche Höchstalter 19,3 Jahre (mit jeweils großen Schwankungen).

- Gehobene Schulen (bezogen auf 18 von 19 Schulen)

Das Durchschnittsalter in gehobenen Schulen war, wie zu erwarten – da es sich um eine Fortsetzung der Grundbildung handelte –, höher als in Elementarschulen, unterlag jedoch ebenfalls größeren Schwankungen. Bei Schuleintritt konnten die Schülerinnen und Schüler je nach Schule fünf bis 18 Jahre alt sein;⁶ die Schulzeit endete zwischen dem 14. und dem 30. Lebensjahr. Hier lag das durchschnittliche Mindestalter bei 11,4 Jahren, das durchschnittliche Höchstalter bei 18,3 Jahren.

- Lehranstalten für praktische Arbeit (bezogen auf 7 von 11 Schulen)

Auch Lehranstalten für praktische Arbeit boten Aufbauunterricht an, der an eine Elementarschulbildung anschloss. Entsprechend wurden hier Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren aufgenommen und waren bei Schulaustritt zwischen 20 und 30 Jahren alt. Das durchschnittliche Mindestalter betrug 15,6 Jahre, das durchschnittliche Höchstalter 22,7 Jahre.

d) Zahl und Verteilung der Schulen aller Träger im mikronesischen Kolonialgebiet und Samoa (nach Schlunk 1914⁷)

Palau-Inseln	3 Schulen
Marianen (ohne Guam)	3 Schulen
Westliche Karolinen	8 Schulen
(Verwaltungsbezirk Yap)	

⁶ Insbesondere gehobene Schulen in Mikronesien gaben ein junges Eintrittsalter an, während entsprechende Schulen in Kaiser-Wilhelmsland und dem Bismarckarchipel nach eigenen Angaben überwiegend Schüler/innen ab ca. 14 Jahren aufnahmen.

⁷ Die Zahlen stimmen nicht vollständig mit den in Tab. 3 angegebenen überein, da die Angaben in Schlunk an einigen Stellen uneinheitlich sind (vgl. Adick 1995); sie sind jedoch hinreichend genau, um klare Grundtendenzen erkennen zu lassen.

Östliche Karolinen (Verwaltungsbezirke Truk, Ponape)	34 Schulen
Marshall-Inseln	46 Schulen
davon Nauru:	3 Schulen
Samoa	329 Schulen

Delaporte, protestantischer Missionar auf Nauru, erwähnt in verschiedenen Missionsberichten der Jahre 1905–1911 vier bis fünf Schulen, die auf Grund von schwankenden Schülerzahlen nicht alle durchgängig betrieben wurden. Hinzu kam noch mindestens eine Schule der katholischen Mission, so dass die Zahl der Schulen für Nauru bei Schlunk nachweislich zu niedrig angegeben ist. Diese Abweichung kann darin begründet sein, dass Schlunk, wie bereits erwähnt, durch unvollständigen Rücklauf der Fragebögen nicht alle einschlägigen Informationen vorlagen. Möglicherweise wurden Filialschulen größerer Missionsstationen von den zuständigen Missionaren aber auch nicht in jedem Fall als eigenständige Schulen gezählt und daher im Fragebogen nicht explizit erwähnt.

Rechtliche Aspekte

Durch rechtliche Vorgaben sollte sichergestellt werden, dass die deutsche Sprache zumindest im Schulunterricht einen festen Platz erhielt, der dem der Sprachen anderer europäischer Kolonialmächte vorangestellt war. Durch eine variable Umsetzung wurden diese Vorgaben jedoch in der Praxis modifiziert, so dass eine hohe Zahl von Schulen in bestimmten Gebieten nicht notwendigerweise mit einer größeren Verbreitung der deutschen Sprache korreliert war. An kolonialgesetzlichen Vorgaben zum Gebrauch des Deutschen in den Schulen des deutschen Kolonialgebietes ist an erster Stelle der Rund-erlass von 1897 zu nennen (vgl. oben). Der Wortlaut ist wie folgt (zit. nach *Deutsche Kolonialgesetzgebung*, Bd. 6/1901f.: 141):

Der Kolonialrat hat in seiner Sitzung vom 23. Oktober v. Js. auf Antrag Seiner Hoheit des Herzogs Johann Albrecht zu Mecklenburg-Schwerin den Beschluss gefasst:

‘Der Kolonialrat empfiehlt der Regierung, unter Berücksichtigung der in Betracht kommenden Verhältnisse, darauf hinzuwirken, dass, wenn in den Schulen (sc. innerhalb der deutschen Kolonien) neben der Sprache der Eingeborenen noch eine andere gelehrt wird, die deutsche in den Lehrplan aufgenommen werde.’

Berlin, den 27. Februar 1897.

Auswärtiges Amt. Kolonial-Abteilung.
Frhr. v. Richthofen

Neben dem Runderlass, der für alle kolonialen Schulen galt, wurden weitere lokale Regelungen fixiert. So durfte z.B. auf Anordnung des deutschen Gouverneurs von Samoa, Solf, in samoanischen Elementarschulen nur Samoanisch unterrichtet werden

(*Deutsche Kolonialgesetzgebung*, Bd. 8/1904: 46f.). Auch sprachbezogene Regulierungen, die nicht explizit zur Anwendung auf den Schulunterricht ausgelegt waren, konnten sich mittelbar – z.B. hinsichtlich der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – darauf auswirken (vgl. unten zur nauruischen Lesefibel *Buch N Lesen N Kakairûn Nauru*, Delaporte 1900).

Daneben gab es finanzielle Unterstützung für Missionsschulen, die Deutsch unterrichteten (vgl. Hiery 2001b: 217, Adick 1992: 142f.), d.h. Geld wurde als impliziter Regulierungsmechanismus eingesetzt. Dass dieser Mechanismus in der Praxis nur unvollständig griff, lag an Gegebenheiten, die sich selbst beim besten Willen der Beteiligten vor Ort nur schwer oder gar nicht beeinflussen ließen. Die recht desolate Situation z.B. der US-amerikanischen Missionsgesellschaft *American Board of Commissioners for Foreign Missions* (ABCFM) nach Einführung des o.g. Runderlasses schildert der Missionar Thomas Gray in einem Brief an die Hauptstelle in Boston (USA):

All use of English has been stopped in our schools. [...] In dropping English you can appreciate our difficulties. We have our training school, the five outside schools, and the work on the four smaller islands, all practically without a text book. The Bible in a school of children or persons that are unable to study for themselves, is not very suitable as a text book. There are only a few old Ponapeian booxs [sic] left. (Thomas Gray, April 1903. Papers of the ABCFM, Boston)

3. Verwendung von Deutsch in der Schule

In Elementarschulen war es die Regel, dass in den lokalen Sprachen unterrichtet wurde. Das widerspricht nicht dem Runderlass bezüglich des Sprachunterrichts, in dem nur gefordert wird, dass Deutsch unterrichtet werde, sofern Unterricht in einer Fremdsprache erteilt wird. In 95 von 402 Elementarschulen, also etwa einem Viertel, wurde 1911 Deutschunterricht abgehalten (21 Schulen in Deutsch-Neuguinea, 74 Schulen in Mikronesien und Samoa; berechnet nach Schlunk 1914: 256). Schlunk (1914) merkt an, dass auf den Marshall-Inseln der (fremdsprachliche) Deutschunterricht allgemein eingeführt worden sei; er weist jedoch auch darauf hin, dass eine der Missionsgesellschaften, nämlich die ABCFM-Mission, gerade erst begonnen habe, Deutsch zu unterrichten. Zu beachten ist bei diesem Hinweis, dass im relevanten Zeitraum die ABCFM-Mission die am stärksten repräsentierte (protestantische) Missionsgesellschaft auf den Marshall-Inseln war und dort auch flächendeckend beschulte, so dass nach Schlunks Bemerkung anzunehmen ist, dass selbst 1911 in einem großen Teil der dortigen Missionsschulen der Deutschunterricht noch gar nicht etabliert war.

Weiterführende Schulen boten im Allgemeinen Deutsch als Unterrichtsgegenstand an. In einigen Fällen wurde auf Deutsch unterrichtet (Deutsch als Unterrichtssprache), so z.B. in den höheren Klassen der Regierungsschule in Saipan (Hiery 2001a; vgl.

Schlunk 1914). Im deutschen Kolonialgebiet gab es 19 weiterführende Schulen mit insgesamt 498 Schülerinnen und Schülern, die der Schulart entsprechend intensiveren Deutschunterricht erhielten.

Punktuell wurde auch in Elementarschulen Deutsch unterrichtet, z.B. auf Nauru und Palau. Der auf Nauru tätige Missionar Delaporte (ABCFM) berichtet sogar, er habe im oberen Jahrgang einer der Elementarschulen sechs Monate lang Deutsch als Unterrichtssprache verwendet:

For six months the writer [i.e. Delaporte, DS] has, in the upper grade of the Orro School, taught in the German language only. As this experiment has been fairly successful, it will be continued if we return. (Missionsberichte Nauru, 1907: 6)⁸

Die Schule wurde von ca. 100 Schülern besucht; welchen Anteil die betreffende Klasse daran hatte, geht aus dem Bericht nicht hervor. Offenbar wurde der Unterricht jedoch nicht über den genannten Zeitraum hinaus fortgesetzt. Solche "Sonderregelungen" in Bezug auf den Deutschunterricht kamen vermutlich an verschiedenen Stellen vor, sind jedoch nur anekdotisch dokumentiert und daher statistisch kaum zu erfassen. Sie wurden deshalb nicht in die Gesamtzahlen einbezogen. Der dargestellte Fall illustriert, wie variabel und uneinheitlich die schulische Vermittlung des Deutschen verlaufen konnte.

Berufs- und Handelsschulen boten bis auf vereinzelte Ausnahmen keinen Deutschunterricht an (Schlunk 1914); hier stand die praktische Ausbildung im Vordergrund. Schüler dieser Einrichtungen brachten in der Regel eine gewisse elementarschulische Bildung mit (Lesen, Schreiben, Rechnen sowie wahrscheinlich eine christlich-religiöse Vorbildung, da sich die meisten Elementarschulen in missionarischer Trägerschaft befanden), Deutschunterricht gehörte jedoch nicht standardmäßig dazu. Deutschkenntnisse waren allerdings auch keine Voraussetzung für die Aufnahme in eine Berufs- oder Handelsschule.

Wenn man auf dieser Basis die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich Deutschunterricht erhielten, genauer betrachtet, wird deutlich, dass sie wesentlich niedriger liegen muss als die Gesamtzahlen zum Schulbesuch. Als grobe Schätzung lässt sich annehmen, dass etwa einem Viertel der Elementarschülern und -schülerinnen, also ca. 4.500 Lernenden, Deutschunterricht in irgendeiner Form angeboten wurde; zu dieser Zahl sind die knapp 500 Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen hinzuzurechnen. Zusammen genommen gab es demnach 1911 rund 5.000 Schülerinnen und Schüler in den pazifischen Kolonialgebieten, die Deutsch lernten. Das entspricht einem Anteil von nur 0,8% der gesamten einheimischen Bevölkerung (von ca. 617.500, vgl. Tab. 1) und ca. 17% der Schülerschaft (von 29.193, vgl. Tab. 3). Damit hatte nur ein äußerst geringer Teil der Bevölkerung vor Ort Zugang zu Deutschunterricht (Deutsch

⁸ Delaporte war zum Zeitpunkt dieses Berichts zu einer Erholungsreise in die USA und nach Deutschland aufgebrochen und kehrte im Januar 1908 nach Nauru zurück, wodurch der Deutschunterricht längerfristig unterbrochen wurde. Spätere Berichte erwähnen keine Wiederaufnahme des Deutschen als Unterrichtssprache (Missionsberichte Nauru 1907: 8; 1909: 2).

als Unterrichtsinhalt und/oder Unterrichtssprache) und damit zu einer Form intensiveren Kontakts mit dem Deutschen in Wort und Schrift.

Allerdings lag in den geringen Schülerzahlen durchaus nicht das einzige Problem für die (geplante) Verbreitung der deutschen Sprache, wie ich im Folgenden darstellen werde.

4. Qualitative Aspekte des Deutschunterrichts

Unterrichtsmaterial

Die deutschen Missionsgesellschaften waren in der Lage Deutschunterricht anzubieten, da ihnen Lehrkräfte zu Verfügung standen, die fachlich zumindest in der Hinsicht qualifiziert waren, dass sie Muttersprachler des Deutschen waren, wenn auch häufig ohne didaktische oder pädagogische Ausbildung zur Vermittlung der Sprache. Ein großes Problem stellte hier jedoch der Mangel an Unterrichtsmaterialien dar. In vielen Fällen fanden Lesebibeln Verwendung, die in den Elementarschulen in Deutschland eingesetzt wurden und für in Deutschland lebende Kinder mit Deutsch als Muttersprache entwickelt worden waren (vgl. Hiery 2001b: 221, 226f., Adick et al. 2001: 143ff.). Solche Materialien waren ihrer neuen Verwendung in vielerlei Hinsicht nicht angemessen.⁹ In anderen Fällen wurden deutsche Bibeln in die lokalen Sprachen übersetzt.¹⁰ Ein Beispiel, das illustriert, wie deutsche Lehnwörter möglicherweise im Kontext des Schulunterrichts (auch unabhängig vom eigentlichen Deutschunterricht) in die jeweilige Sprache transportiert wurden, bietet die nauruische Lesebibel, *Buch N Lesen N Kakairûn Nauru*, die von dem (deutschsprachigen) ABCFM-Missionar Delaporte auf Nauru erstellt wurde. Delaporte vermerkt auf der Innenseite des Einbandes:

Presented to Rev. O.H.Gulick

by Ph. A. de la Porte

Nauru, Oct. 10, 1900

Sect. 3 German Regulations concerning [Missions].

Whenever a foreign word will have to be introduced, such a word must be taken if possible from the German language.

Because of above rule we had to use German Names and words. (Delaporte 1900)

⁹ Ein wesentliches Problem im vorliegenden Fall war, dass Materialien, die für den muttersprachlichen Schriftspracherwerb entwickelt worden waren, quasi zweckentfremdet für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb (schriftlich/mündlich) eingesetzt wurden, eine Situation, in der man gewisse Parallelen zur heutigen Praxis u.a. an deutschen Grundschulen sehen könnte, an denen sprachlich heterogene Klassen mit stark monolingual ausgerichteten Materialien unterrichtet werden.

¹⁰ Diese Situation erinnert bezüglich der mangelnden Kontextualisierung der Lehrinhalte an die Lage von *expatriates* oder *heritage speakers*, die mit Unterrichtsmaterialien aus ihrem "Heimatland" unterrichtet werden, in denen physische und soziale Realitäten reflektiert werden, die der aktuellen Lebensumgebung der Lerner keinerlei Rechnung tragen und z.T. nicht einmal nachvollziehbar sind.

Ein Beispiel für den Import deutscher Lehnwörter findet sich auf S. 8 (unten) dieser Fibel¹¹:

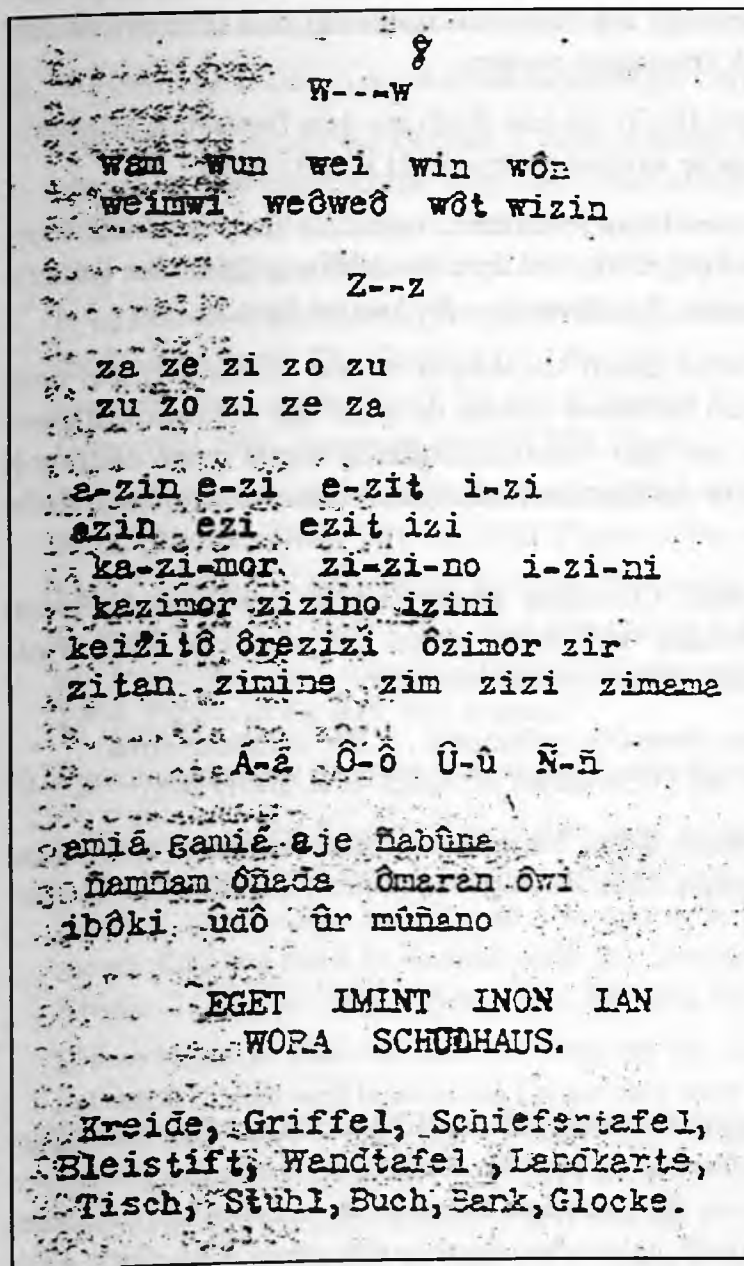


Abb. 1: Deutsche Lehnwörter in *Buch N Lesen N Kakairūn Nauru* (Delaporte 1900)

Ein weiterer Hinweis darauf, dass Schulmaterial als Vehikel für die Imposition deutscher Lehnwörter fungierte, findet sich bei Christaller, der in Kamerun Deutsch unterrichtete und sich in einem Brief von 1888 explizit dagegen ausspricht, das Lesebuch,

¹¹ Was damit ausdrücklich gesagt wird, ist, dass diese Lehnwörter tatsächlich von einheimischen Muttersprachlern übernommen und verwendet wurden. Darüber kann das hier diskutierte Lehrmaterial keinerlei Auskunft geben.

| nicht

das er selbst für Schulzwecke in der lokalen Sprache erstellt hat, zu publizieren und einer weiteren Verbreitung zuzuführen (Adick et al. 2001: 246). Die Gründe, die er für seine Warnung anführt, sind keineswegs auf Kamerun beschränkt und können auf den kolonialen Schulkontext im Pazifik übertragen werden:

- a) Übersetzung aus dem Deutschen: Die Texte sind direkt aus dem Deutschen übersetzt und geben daher die lokale Sprache möglicherweise nicht korrekt wieder.
- b) Fremdes Weltbild: Die Inhalte der Texte reflektieren weder die reale noch die Vorstellungswelt der tatsächlichen Umgebung und ihrer Bevölkerung (hier: der Duala); sie stellen daher keine angemessene Repräsentation der lokalen Sprache dar.
- c) Neue Lehnwörter: Christaller weist darauf hin, dass er diverse Lehnwörter aus dem Lateinischen und dem Deutschen einführen musste, da er mit den lokalsprachlichen Entsprechungen nicht vertraut war (das Unterrichtsmaterial wurde unter Zeitdruck zu einem Zeitpunkt erstellt, als er die Sprache nach eigener Einschätzung noch nicht zureichend beherrschte).
- d) Auswahl einer passenden Varietät: Christaller musste sich für eine(n) der lokalen Sprachen und Dialekte entscheiden (und damit gegen alle anderen); diese Entscheidung traf er nach dem Kriterium der Sprach"reinheit":

Ich habe mich an den Stamm Bona-Njo gehalten [...], der anerkanntermaßen am wenigsten vermischt ist[.] (Christaller in: Adick et al. 2001: 246)

Er merkt jedoch an, dass innerhalb dieser Varietät Aussprachevarianten existieren, die er in der gewählten orthographischen Repräsentation nicht angemessen wiedergeben konnte.

Die Lehrerperspektive

Für die nicht-deutschen Missionsgesellschaften (z.B. ABCFM) bestand das vorrangige Problem darin, überhaupt Lehrkräfte zu finden, die über Kenntnisse des Deutschen verfügten. Da das ABCFM schon vor der deutschen Kolonialzeit in den entsprechenden Gebieten aktiv war und dort Englisch unterrichtet hatte, sollte dieser Unterricht auch unter deutscher Herrschaft fortgesetzt werden. Auf der Grundlage des Runderlasses von 1897 geriet die Missionsgesellschaft allerdings nun in die Verpflichtung, Deutsch zu unterrichten, um weiterhin Englischunterricht durchführen zu können. In ihren Briefen an die Hauptstelle in Boston äußerten die Missionarinnen und Missionare des ABCFM über mehrere Jahre hinweg wiederholt die Bitte, deutschsprachige Mitarbeiter zu schicken oder eine Kooperation mit deutschen Missionen in die Wege zu leiten, um der Aufforderung der Kolonialverwaltung zum Deutschunterricht nachkommen zu können. Dieser Bitte wurde offenbar nicht entsprochen (a). Andere Briefe beschreiben pointiert

die Schwierigkeiten vor Ort und berichten von den z.T. sehr provisorischen lokalen Lösungen (b). Sie vermitteln einen Eindruck davon, von welcher Qualität des Deutschunterrichts u.U. auszugehen ist. Die folgenden Zitate illustrieren diese Situation.

a) Wiederholte Bitte um einen deutschsprachigen Lehrer:

We are working on the German. I have obtained a young German who, without charge, is planning to come every day to take charge of a german [sic] class and to help Miss Palmer and myself. He has come once and the outlook for good work is very encouraging. (Thomas Gray, April 1903. Papers of the ABCFM, Boston)

It was voted in our meeting to ask for the appointment of a German missionary to the Ponape work. The Govenor [sic] has asked me at different times as to the action and plans of the Board. He seems anxious for us to get a German. (Thomas Gray, Juni 1903. Papers of the ABCFM, Boston)

A good German missionary sent here at once will lessen the danger of evil affects. (Thomas Gray, Oktober 1903. Papers of the ABCFM, Boston)

I was anxious to learn some thing of the German Missionary for Ponape. The Governor sent me a copy of a letter sent to him, stating that the Berlin people had not found thier [sic] man but expected to have one b[y] July. (Thomas Gray, Juni 1904. Papers of the ABCFM, Boston)

b) Sprachkompetenz Deutsch und lokale Unterrichtslösungen:

[After reading the English] the scholars have been required to translate what they have read into their own language. An effort has been made to use the German Readers in the same way, but as you realize to become a teacher of German, means that one must be familiar with the German language. (Louise E. Wilson, Kusaie, 2. August 1902. Papers of the ABCFM, Boston)

I have begun to teach German this term and Mr. Gray began sooner than I. I can not teach it at all well however as I pronounce very badly and cannot read even the easiest little story without my German English dictionary. I am giving the girls easy stories to translate. Mr. Gray and I are trying to do a little studying together at least twice a week but it is hard to find time for it. (Annette Palmer(?) an Rev. Judson Smith; Oua, Ponape, 12. Juni 1903. Papers of the ABCFM, Boston)

Die schülerbezogene Perspektive

Von der Regierungsschule in Saipan wird berichtet, dass dort ein besonders intensiver und erfolgreicher Deutschunterricht durchgeführt worden sei (vgl. Hiery 2001b). Laut Hiery (2001b: 218) wurde "ab den mittleren Klassen [...] der Lehrstoff ausschließlich in Deutsch vermittelt." Dwucet, der Direktor der Schule, fügt seinem Schuljahresbericht von

1908 (Spennemann 2004: Eintrag 545) zwei kurze handschriftliche Texte bei ("Der Elefant"; "Lebenslauf"), die nach seiner Aussage von Schülern der Regierungsschule geschrieben wurden. Mindestens einer der Schüler stand kurz vor dem Ende seiner Schulzeit, so dass davon auszugehen ist, dass der Text ein fortgeschrittenes Kompetenzniveau im Deutschen, gemessen an den Möglichkeiten dieser Schule, darstellt. Die Abbildungen 2 und 3 geben die Texte wieder; beide Handschriften wirken flüssig und geübt, und der sprachliche Ausdruck reflektiert eine sprachliche Sicherheit, die nach zwei bis maximal vier Jahren in einer kaum deutsch sprechenden Umgebung¹² überrascht

a) "Der Elefant"

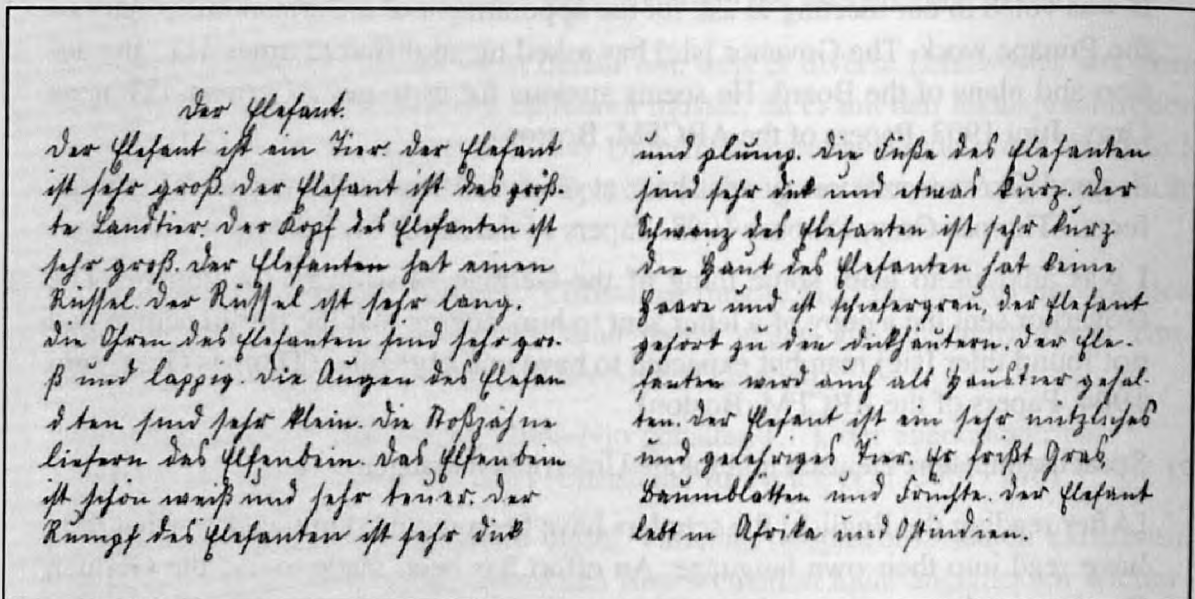


Abb. 2: "Der Elefant". Schülertext aus der Regierungsschule Saipan (Dwucet 1908)

Der Elefant.

Der Elefant ist ein Tier. Der Elefant ist sehr groß. Der Elefant ist das größte Landtier. Der Kopf des Elefanten ist sehr groß. Der Elefanten hat einen Rüssel. Der Rüssel ist sehr lang. Die Ohren des Elefanten sind sehr groß und lappig. Die Augen des Elefanten sind sehr klein. Die Stoßzähne liefern das Elfenbein. Das Elfenbein ist schön weiß und sehr teuer. Der Rumpf des Elefanten ist sehr dick

und plump. Die Füße des Elefanten sind sehr dick und etwas kurz. Der Schwanz des Elefanten ist sehr kurz. Die Haut des Elefanten hat keine Haare und ist schiefergrau. Der Elefant gehört zu den dickhäutern. Der Elefant wird auch als Haustier gehalten. Der Elefant ist ein sehr nützliches und gelehriges Tier. Er frisst Gras, Baumblätter und Früchte. Der Elefant lebt in Afrika und Ostindien.

¹² Es handelt sich bei der Regierungsschule in Saipan um eine Internatsschule, so dass im Umfeld sicher mehr Deutsch gesprochen wurde als außerhalb der Schulumgebung. Dennoch kann wohl nicht von einem vollständig oder überwiegend deutschsprachigen Kontext ausgegangen werden.

In grammatischer Hinsicht (Syntax, Morphologie, Semantik) ist der Text fast fehlerfrei. Es fällt jedoch auf, dass die Wortwahl stark repetitiv ist. Das verwendete morphologische Forminventar ist begrenzt, auch in Abhängigkeit von einer einfachen, schablonenartig-stereotyp wirkenden und rein parataktischen Syntax. Es wird keine Inversion verwendet, so dass über die produktive Beherrschung der V2-Stellung keine sichere Aussage möglich ist. An einer Stelle wird die Referenz durch ein Personalpronomen hergestellt, während ansonsten die DP "der Elefant" auch dort wiederholt wird, wo man ein Pronomen erwarten könnte.

b) "Lebenslauf"

<p>Garapan, den 28. März 1908. Lebenslauf.</p>	<p>Garapan, den 28. März 1908. Lebenslauf.</p>
<p>Ich heiße Joachim de Torres. Ich bin der Sohn des Silvestre de Torres und der Teresa de Salas. Meine Mutter ist schon gestorben. Ich bin das 4^{te} Kind meiner Eltern. Ich habe noch einen Bruder und zwei Schwestern. Sie heißen: Josef de Torres, Hironima de Torres, und Elisabet de Torres. Ich bin am 14. März 1895 in Garapan geboren. Meine Eltern wohnen in Garapan. Ich bin jetzt 2 Jahre in der Mittel- klasse. Ich gehe schon 4 Jahre in die Schule. Am 31. März d.J. werde ich aus der Schule entlassen werden. Joachim de Torres.</p>	<p>Ich heiße Joachim de Torres. Ich bin der Sohn des Silvestre de Torres und Teresa de Salas. Meine Mutter ist schon gestorben. Ich bin das 4^{te} Kind meiner Eltern. Ich habe noch einen Bruder und zwei Schwestern. Sie heißen: Josef de Torres, Hironima de Torres, und Elisabet de Torres. Ich bin am 14. März 1895 in Garapan geboren. Meine Eltern wohnen in Garapan. Ich bin jetzt zwei Jahre in die Mittel- klasse. Ich gehe schon 4 Jahre in die Schule. Am 31. März d.J. werde ich aus der Schule entlassen werden. Joachim de Torres.</p>

Abb. 3: "Lebenslauf". Schülertext aus der Regierungsschule Saipan (Dwucet 1908)

Auch dieser Text ist grammatisch weitestgehend unauffällig. Er ist gekennzeichnet durch die Verwendung vieler Personennamen und eine einfache Syntax, die jedoch durch den Texttyp zu rechtfertigen ist. Die Wortstellung ist fehlerfrei; in einem Fall wird eine Inversion mit V2-Stellung verwendet. Die Kasusabweichung (Akkusativ statt Dativ) in "Ich bin jetzt zwei Jahre in die Mittelklasse" scheint nicht systematisch zu sein, da im letzten Satz des Textes der Dativ korrekt verwendet wird. Der Satz "Meine Eltern wohnen in Garapan" scheint eine Tempusabweichung zu beinhalten, da der Schüler zuvor erwähnt, dass seine Mutter nicht mehr lebt. Durch diese Abweichung

entsteht der Eindruck eines formelhaften Ausdrucks, da der Schüler zwar eine textrelevante Information gibt, seine eigene konkrete Situation jedoch (möglicherweise) nicht zutreffend beschreibt.

Diese zwei isoliert überlieferten Texte reichen als Datengrundlage selbstverständlich nicht aus, um aussagekräftige Schlussfolgerungen hinsichtlich der Deutschkompetenz der Saipanschüler zu ziehen.¹³ Insgesamt vermitteln beide Texte zumindest potentiell den Eindruck, dass Sprachmaterial schablonenartig gelernt und reproduziert wurde. Das entspricht der Darstellung und dem Übungsmaterial zeitgleicher Sprachlehrbücher¹⁴, impliziert jedoch nicht zwingend eine flüssige und flexibel einsetzbare (Fremd-)Sprachkompetenz. Andererseits war der Deutschunterricht hier offenbar so erfolgreich, dass im Jahre 1906 Deutsch als Verwaltungssprache mit der lokalen Bevölkerung auf Saipan eingeführt wurde, und es wird berichtet, dass (spätestens) 1914 Deutsch auch unter der lokalen Bevölkerung für private Angelegenheiten verwendet wurde (Hiery 2001b: 218).

Die erfolgreiche Vermittlung und Verbreitung der deutschen Sprache wird durch die Äußerungen eines früheren Schülers der Regierungsschule auf Saipan, Joachim Munja, anekdotisch bestätigt. Mit Munja, geboren 1897 auf Saipan und Schüler der Regierungsschule ab ca. 1905, wurden 1984 auf *Deutsch oral history*-Gespräche geführt (Christmann 1986: 116; vgl. auch 115f., 125), in denen er berichtete, dass er immer noch – 70 Jahre nach Ende der deutschen Kolonialzeit und dem intensiven Umgang mit der deutschen Sprache – gelegentlich auf Deutsch träumte (*“Weisst du, manchmal träume ich deutsch.”* Christmann 1986: 116). Christmann, der die Gespräche führte, merkt an, dass Munja, wahrscheinlich ebenso wie die meisten anderen Absolventen der Regierungsschule, durch diese Ausbildung privilegiert war, da sie es ihm später ermöglichte, eine prestigeträchtige Stellung bei den deutschen Kolonialherren einzunehmen. In seiner Arbeitsumgebung hatte er vermutlich die Gelegenheit oder sogar die Verpflichtung, Deutsch zu sprechen, so dass seine nachhaltig hohe Deutschkompetenz wohl nicht ausschließlich auf den Schulunterricht zurückzuführen ist.

Die sprachlichen Fertigkeiten eines anderen Gesprächspartners von Christmann illustrieren die große Spannbreite in der Beherrschung der Sprache der Kolonialherren. Papilung¹⁵ wurde 1896 auf Palau geboren und kam später nach Yap, um dort im deutsch-kolonialen Straßenbau zu arbeiten. Christmann macht keine Aussagen über die Schulbildung des Sprechers (wo, wie lange oder ob überhaupt ein Schulbesuch statt-

¹³ Texte dieser Art, d.h. von Deutschlernern produzierte Texte aus dem kolonialen Kontext, sind schwer zu finden, vgl. auch Mühlhäusler (dieser Band) zu Briefen von Papua-Kindern. Sie sind gelegentlich Missionsberichten beigelegt, um die Spendenwilligkeit im Heimatland positiv zu beeinflussen. Ihre Authentizität ist häufig unklar, vereinzelt wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Schüler die Briefe mit „Hilfe“ geschrieben hätten.

¹⁴ Vgl. z.B. das zugleich als Ewe-Lehrbuch konzipierte *Übungsbuch der deutschen Sprache für deutsche Schulen in Togo* von D. Westermann.

¹⁵ Christmann gibt hier, im Gegensatz zu Munja, nur diesen Namen an, so dass unklar bleibt, ob es sich um einen Vor- oder Nachnamen oder den einzigen Namen des Sprechers handelt.

fand)¹⁶; er berichtet jedoch, dass die Gespräche mithilfe eines Dolmetschers stattfanden, da Papilung laut Christmann nur Yapesisch sprach (Christmann 1986: 115).

5. Entlehnungen aus dem Deutschen in den mikronesischen Sprachen

Die Mehrzahl der verfügbaren primären Quellen¹⁷ wurden von deutschen Muttersprachlern produziert. Lexikalische Entlehnungen, die in diesen Quellen auftreten, wurden vermutlich weitgehend von "oben" instigiert, d.h. durch die Entlehnungsaktivität von Superstrat-Sprechern in die entlehnenden Sprachen transportiert. Die wichtigsten semantischen Gebiete, in die entlehnt wurde, waren (a) (christliche) Religion (durch Missionsaktivitäten), (b) Schul- und Bürobegriffe, (c) Werkzeuge, und (d) Verwaltungsterminologie. Die zugrunde liegenden Konzepte wurden häufig zusammen mit ihren deutschen Bezeichnungen neu eingeführt. Schriftlich dokumentierte Lehnwörter aus dem Deutschen finden sich in den hier relevanten Sprachen seit etwa 1900 in Schulmaterialien (wie oben dargestellt) und Wortlisten bzw. Wörterbüchern, also schon kurz nach dem Beginn der deutschen Kolonialzeit. Wie aus den oben dargestellten Ausführungen Christallers von 1888 (Adick et al. 2001: 246) ersichtlich wird, sollten gerade in der kolonialen Anfangszeit so bald wie möglich Unterrichtsmaterialien erstellt werden. Dabei wurde die Hilfe von Dolmetschern in Anspruch genommen (Christaller in Adick et al. 2001: 246), doch die in der Regel noch begrenzte Sprachkompetenz der Lehrkräfte in den lokalen Sprachen mit den entsprechenden lexikalischen Lücken war einer der Gründe, warum gerade dort, wo Schüler in ihrer eigenen Sprache unterrichtet werden sollten, deutsche Lehnwörter einfließen.

Die folgende Übersicht gibt die Verteilung von Lehnwörtern auf der Basis eines vorläufigen Korpus aus Wörterbüchern und verfügbaren kolonialzeitlichen Primärquellen (Missionspublikationen, Manuskripten, Briefen, Schulmaterialien u.ä.) wieder (vgl. Engelberg 2008). Dabei ist zu berücksichtigen, dass durch eine Erweiterung des Korpus noch Änderungen der einzelnen Zahlen möglich sind. Die vorhandene Datenbasis gibt jedoch bereits einen grundlegenden Eindruck von den z.T. stark unterschiedlichen Ergebnissen. Von den 26 Sprachen im ehemaligen mikronesischen Kolonialgebiet (Sprachenzählung nach *Ethnologue*, Lewis 2009) und Samoa wurden 14 Sprachen untersucht; in einer der Sprachen, Kosraeisch, sind keine deutschen Lehnwörter belegt. Zum Vergleich sind die bei Schlunk (1914) angegebenen Schulzahlen den jeweiligen Sprachgebieten zugeordnet. Ein deutlicher Zusammenhang zur Lehnwortzahl zeigt sich

¹⁶ Das lag auch nicht im Zentrum seines Interesses, da er als Historiker auf die Erschließung von *oral history* fokussiert war.

¹⁷ Auf Grund des historischen Kontextes und der Datenlage bezeichnet "Quellen" hier immer "schriftliche Quellen". Zu Einzelheiten der Quellenlage vgl. Engelberg (dieser Band).

allerdings weder bei den Schulzahlen (gesamt bzw. in deutscher Trägerschaft) noch bei der Schulbesuchsquote. Diese Maße sind also nicht geeignet, um eine Erklärung für unterschiedliches Entlehnungsverhalten zu bieten.

Verwaltungsbezirk	Sprache	belegte deutsche Lehnwörter	Schulen in deutscher Trägerschaft¹	Schulen gesamt	Schulbesuchs- quote
Marianen	Chamorro (Marianen)	1	2	3	6,3%
	Karolinisch (Marianen)	3			
	Ulithisch (Karolinen)	3			
Palau	Palauisch (Palau)	55	3	3	
Westliche Karoli- nen	Woleaianisch (Yap-Inseln)	10	8	8	
	Yapesisch (Yap)	21			
Östliche Karolinen	Chuukesisch (Truk/Chuuk)	14	19	34	8,1%
	Puluwat (Truk/Chuuk)	6			
	Kosraeisch (Kosrae)	0	0		
	Mokilesisch (Ponape/Pohnpei)	1	13		
	Ponapesisch (Ponape/Pohnpei)	17			
Marshall-Inseln, Nauru	Marshallesisch (Marshall-Inseln)	14	7	43	16,6%
	Nauruisch (Nauru)	108	2	3	
Samoa	Samoaanisch (Samoa)	43	88	329	29,5%

Tab. 4: Mikronesische Sprachen und Samoaanisch: deutsche Lehnwörter und Schulenzahl

Eine Zählung der Lehnwörter deutschen Ursprungs in verfügbaren und zugänglichen Quellen der 13 betroffenen Sprachen ergibt eine Summe von annähernd 300 Lexemen. Ein großer Teil dieser Entlehnungen ist heute obsolet (z.B. samoanisch *kaisa* 'Kaiser', *ametimani* 'Amtmann'; palauisch *karmoból* 'Grammophon') oder wurde evtl. nie als Lehnwort in den muttersprachlichen Sprachgebrauch integriert; für eine kleinere Zahl der Lexeme lässt sich jedoch bis heute ein produktiver Gebrauch nachweisen.

Ungeachtet der potentiellen Auffindung und Auswertung weiterer Quellen ist zu berücksichtigen, dass diese Zusammenstellung, die aus Schriftdaten den gesprochenen Sprachgebrauch extrapoliert, in gewisser Weise ein Mindestmaß darstellt, da nur das, was

¹ Regierungsschulen (eine auf Saipan/Marianen; zwei auf Samoa) und Schulen deutschsprachiger Missionen.

schriftlich erhalten ist, erfasst werden kann. Limitationen dieser Art sind ein generelles Problem der historischen und sozio-historischen Sprachwissenschaft (das *bad data*-Problem, vgl. Labov 1994). Im vorliegenden Fall, in dem es sich überwiegend um Entlehnungen durch Muttersprachler der Gebersprache handelt, kann man andererseits auch von einem Maximalmaß sprechen, da die vorhandenen Quellen häufig normativer Natur sind (Schulmaterialien, Wörterbücher und Grammatiken zu Unterrichtszwecken für Zweit- und Fremdsprachler) und so den tatsächlich gesprochenen Sprachgebrauch nicht notwendigerweise akkurat reflektieren. Insbesondere für die hier zentralen Lehnwörter trifft zu, dass ihre schriftliche Verwendung in den vorhandenen Quellen keineswegs die Integration durch Muttersprachler der potentiell aufnehmenden Sprache impliziert. Das ist nur dann gegeben, wenn sich im heutigen Sprachgebrauch der einschlägigen Sprachen deutsche Lehnwörter kolonialzeitlichen Ursprungs finden; die Kontinuität lässt sich in diesem Fall über ältere, auch kolonialzeitliche, Quellen und Wörterbücher überprüfen. Einige Beispiele finden sich (anekdotisch), wenn man im Internet nach früh belegten kolonialzeitlichen Entlehnungen sucht, z.B. für das Samoanische.

Deutsch	Samoanisch
In älteren Quellen belegt, jetzt obsolet:	
Kaiser	<i>kaisa</i>
Amtmann	<i>ametimani</i>
Amboss	<i>amepusa</i>
Etablierte Entlehnungen, in produktiver Verwendung:	
Benzin [vs. engl. <i>petroll/gas(oline)</i>]	<i>penisini</i> [/ <i>kesi</i>]
Diesel	<i>tiso</i>
Liter [vs. engl. <i>ounce</i>]	<i>lita</i> [/ <i>aunese</i>]
Fünfer	<i>fumfa</i> ‚wertlos, nutzlos‘

(vgl. Otto 1989, Mosel & So'o 1997)

Internetbeleg

Ua faamaonia e le Kapeneta le faalauiiloaina o Fesuaiga o le tau o Suau'u ma **Penisini** mo le masina o Fepuari 2010.

SUAUU	IANUARI	FEPUARI	FESUIAIGA
PENISINI	227.01 sene/lita	232.94 sene/lita	5.93 sene/lita (2.5%)
TISO	229.20 sene/lita	231.45 sene/lita	2.25 sene/lita (1.0%)
KARASINI	208.71 sene/lita	212.46 sene/lita	3.75 sene/lita (1.8%)

O loo atagia i tau o loo taua i luga le si'itia o le tau o suauu. O le **penisini** e 2.5% e sii tia ai mai le \$2.27 i le \$2.33, o le **tiso** e 1.0% o le a siitia ai mai le \$2.29 i le \$2.31 ae o le **karasini** e 1.8% e siitia ai mai le \$2.09 i le \$2.12 sene mo le masina o Fepuari 2010.

E faamamaluina nei tau fou i le aso 1 Fepuari 2010.

O loo faailoa i le fua o loo i lalo le tau o suauu i isi atunuu o le Pasefika.

	SAMOA	AUSETALIA	NIU SILA	FITI
	SAT	AUD SAT	NZD SAT	FJD SAT
PENISINI	\$2.33	\$1.21 \$3.10	\$1.77 \$3.21	\$2.06 \$2.77
TISO	\$2.31	\$1.28 \$3.28	\$1.13 \$2.05	\$1.75 \$2.35

Quelle: http://www.samoabserver.ws/index.php?view=article&id=18555%3Afesuaiga-o-le&option=com_content&Itemid=54 (aufgerufen am 25.05.2012; meine Hervorhebung, DS)

6. Zur Korrelation von intensivem Deutschunterricht und dem Umfang lexikalischer Interferenz

Auf der Basis der Datenlage ist es nicht möglich, die Ausgangshypothese einer Korrelation zwischen intensivem Deutschunterricht einerseits und dem Ausmaß lexikalischer Entlehnungen andererseits abschließend zu evaluieren. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Inhomogenität des Deutschunterrichts und daraus folgende Probleme für die Generalisierung von Beobachtungen bezüglich des Sprachkontakts in der Schule. Als vorläufiges Ergebnis lässt sich zusammenfassen, dass deutliche individuelle Effekte belegt sind (vgl. Christmann 1986); weiterreichende Effekte auf der Ebene von Sprachgemeinschaften werden in den analysierten Daten jedoch nicht reflektiert. Generell scheint es der Fall zu sein, dass Art und Ausmaß von konkretem Sprachkontakt stark durch lokale Faktoren wie die jeweilige Schule und einzelne Lehrkräfte und ihre Qualifikationen bedingt wurden. Beispielhaft illustriert wird diese Variabilität durch die Verhältnisse im Verwaltungsgebiet der Marshall-Inseln. Obgleich der gesamte Bereich nur einer protestantischen Missionsgesellschaft (ABCFM) missionarisch zugeordnet war, bestanden auf Grund der personellen Ausstattung (deutschsprachiger Missionar nur auf Nauru) gravierende Unterschiede in der Art und Qualität des Deutschunterrichts, die andeutungsweise auch auf die Lehnwortbefunde ausstrahlen (für eine Interpretation des Befunds ist jedoch die unausgewogene Datenlage zu berücksichtigen).

7. Zusammenfassung und Schlussbemerkung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schulen und der dort durchgeführte Deutschunterricht gewisse Auswirkungen auf lexikalische Entlehnungen hatten, dass dieser Einfluss jedoch, gemessen an der Zahl der belegten Lexeme, nicht sehr ausgeprägt war. Die Verknüpfung zwischen Schuldichte bzw. Schulbesuchsquote als einem (möglichen) Indikator für Intensität von Sprachkontakt einerseits und linguistischer Interferenz in Form von lexikalischer Entlehnung andererseits hat sich als deutlich weniger stark erwiesen als in der Ausgangshypothese angenommen.

Engelberg (2006: 17f.) entwirft eine Hierarchie von Faktoren, die die Bereitschaft von Sprechern bzw. Sprachen hinsichtlich der Aufnahme von Lehnwörtern beeinflussen können. Er schlägt vor, dass Verbreitung einer weiteren europäischen Sprache im (geographisch bzw. sozial) relevanten Kontaktgebiet an erster Stelle steht im Hinblick darauf, Entlehnungen aus dem Deutschen zu blockieren. Dagegen hält er die Wirksamkeit von Schulen in diesem Kontext für eher gering. Ich stimme dieser Einschätzung teilweise zu. Wo z.B. Englisch als Kommunikationsmittel bereits etabliert war, war es für das Deutsche schwieriger, Fuß zu fassen. Z.T. war die Motivation der Bevölkerung gering, eine weitere europäische Sprache (noch dazu mit geringerem kommunikativ-funk-

tionalem Nutzen als Englisch) zu lernen, z.T. lag das Schulwesen vor Ort bereits fest in der Hand englischsprachiger Missionen, so dass Umstrukturierungen schwierig und aufwendig waren (vgl. hierzu die oben zitierten Briefe, u.a. von Thomas Gray). Es gibt aber auch Gegenbeispiele. So besaß auf Samoa das Deutsche zumindest unter der einheimischen Bevölkerung ein gewisses Prestige, was sich u.a. darin ausdrückte, dass eine deutliche Nachfrage nach Deutschunterricht bestand. Auch ist für das Samoanische eine relativ hohe Zahl von deutschen Lehnwörtern belegt, obgleich Englisch hier bereits vor Beginn der deutschen Kolonialzeit (und trotz frühzeitiger Handelskontakte mit deutschen Unternehmen) sowohl im wirtschaftlichen als auch im missionarischen Bereich fest verankert war.

Andererseits gibt es m.E. Hinweise darauf, dass der Einfluss von Schulen auf die Sprachkontaktsituation größer war als von Engelberg (2006) angenommen. Allerdings besteht hier keine *direkte* Relation, in der höhere Schulzahlen bzw. eine höhere Schulbesuchsquote zu einer größeren Menge an deutschen Lehnwörtern geführt haben. Wie ich versucht habe zu zeigen, war die Schullandschaft trotz einer einheitlich deutschen Verwaltung mit (einigen) übergreifenden Vorgaben zum Sprachunterricht im deutschen Kolonialgebiet alles andere als homogen. So steht der Situation auf Samoa, mit einer vergleichsweise hohen Zahl von Deutschsprechern und verbreitetem Deutschunterricht (u.a. mit Deutsch als Unterrichtssprache), z.B. das Kosraeanische gegenüber, für das keine deutschen Lehnwörter schriftlich belegt sind. Kosrae wurde von der englischsprachigen Missionsgesellschaft ABCFM missioniert und beschult, die beträchtliche Probleme hatte, qualifiziertes Lehrpersonal für den Deutschunterricht zu finden (vgl. oben). Ähnlich verhält es sich mit den Marshall-Inseln, auf denen die Schuldichte vergleichsweise hoch war, in deren Sprache, Marshallese, jedoch nur vereinzelte deutsche Lehnwörter zu finden waren bzw. sind. Auch die Marshall-Inseln wurden vorrangig von dem ABCFM missioniert und beschult, mit der gleichen Problemlage wie auf Kosrae. Die Beispiele Samoa und Kosrae/Marshall-Inseln zeigen, dass die Schulsituation¹⁸ durchaus Auswirkungen auf die Verbreitung der deutschen Sprache und deutscher Lehnwörter haben konnte, allerdings je nach den sprachlichen Bedingungen vor Ort entweder verstärkend oder aber blockierend (z.B. bei einer bereits etablierten Präsenz des Englischen). Dabei ist hervorzuheben, dass eine hohe Zahl an Schulen, ebenso wie eine hohe Schulbesuchsquote, nicht gleichbedeutend mit tatsächlichem Sprachkontakt mit dem Deutschen war.

Andererseits handelt es sich bei Superstratentlehnungen in einem kolonialen Kontext niemals nur um Folgen der *Intensität* des (politisch forcierten) Sprach- und Kultur-

¹⁸ Mit *Schulsituation* ist an dieser Stelle die gesamte schulische Konstellation gemeint, die Zahl der Schulen und Schulbesuchsquote in einem bestimmten Gebiet einschließt, aber auch das Lehrpersonal und seine Sprachkompetenz hinsichtlich des Deutschen, ebenso wie die Motivation der Lernenden, die z.B. durch die Anwendbarkeit des Deutschen oder Englischen im unmittelbaren wirtschaftlichen Umfeld mitbestimmt wird. Auch die Frage, ob bereits eine andere europäische/koloniale Sprache als das Deutsche im Schulkontext etabliert ist, spielt für die Schulsituation eine Rolle.

kontakts, sondern auch um einen Reflex dessen, wie wirksam die Maßnahmen der Kolonialmacht in Hinblick auf die Verbreitung ihrer eigenen Kultur und Sprache waren. Unterschiedliche Kolonialmächte haben bezüglich der Verbreitung ihrer nationalen Werte verschiedene Positionen bezogen und Strategien verfolgt (vgl. den Vergleich der kolonialen Schulsysteme in französischen, britischen und deutschen Kolonien in Adick 1992), und Schulen sind ein wichtiger Bestandteil der Apparatur zur Regulierung dieser Verbreitung. Ein Grund, der zu einem vergleichsweise geringen "Erfolg" im deutschen Fall geführt haben mag, war eine anhaltende und beträchtliche Unentschiedenheit in Bezug auf die sogenannte "Sprachenfrage", d.h. die Frage, ob eher die Verwendung und Verbreitung der deutschen Sprache in den deutschen Kolonialgebieten vorangetrieben werden sollte, oder ob eine Beschränkung des Deutschen auf die Verwendung in der kolonialen Herrschaftsschicht erstrebenswerter war.

Es hat sich gezeigt, dass eine pauschale Behandlung des Faktors Schule/Deutschunterricht auf Grund der dargestellten Inhomogenität nur bedingt aufschlussreich ist. Um die tatsächlichen Auswirkungen des Deutschunterrichts besser beurteilen zu können, ist daher eine detaillierte Analyse der Schulorte und des Schulpersonals erforderlich. Ein deutlicheres Bild der tatsächlichen Sprach- und insbesondere Deutschverwendung und -beherrschung vor Ort ergäbe sich, wenn weitere kolonialzeitliche Daten pazifischer Muttersprachler erschlossen werden können. Da solche Texte, sofern sie vorhanden sind, vermutlich nicht ohne "Hilfe" verfasst wurden (vgl. Mühlhäusler, dieser Band), ist zwar auch dort keine unmittelbare Abbildung der vorhandenen (Schrift-)Sprachbeherrschung zu erwarten. Dennoch können sie Hinweise darauf enthalten, welche Lehnwörter tatsächlich integriert waren und nicht nur von deutschen Muttersprachlern verwendet wurden. Die Verwendung solcher Daten, sofern sie denn zugänglich sind, entspräche zugleich einem soziolinguistischen Perspektivenwechsel von der Seite der Schulträger (und ihrer Mittelsleute vor Ort) zur Seite der Schulnutzer.

In einem allgemeineren Sinne trägt die Untersuchung des Faktors Schule im kolonialen Sprachkontakt dazu bei, das Ausmaß und die Folgen von Substrat-Superstrat-Interaktionen in einem zeitlich begrenzten kolonialen Umfeld besser beurteilen zu können. Was in diesem speziellen Fall besonderes Interesse verdient, ist die geringe Zahl von deutschen Muttersprachlern und die inkonsistente Umsetzung der Verwendung und Unterweisung in der deutschen Sprache einerseits und demgegenüber die Tatsache, dass sich noch rund 100 Jahre später lexikalische Reflexe dieser Kontaktsituation in den betroffenen Sprachen finden lassen.

Besonders hervorzuheben ist, dass der Effekt des Deutschunterrichts nur zu einem kleinen Teil von übergeordneten politischen Entscheidungen abhing, dafür umso mehr von spezifischen lokalen Gegebenheiten, der individuellen Situation einzelner, die z.B. den Besuch der Regierungsschule in Saipan ermöglichte, oder auch von Zufällen, wie einem deutschsprachigen ABCFM-Missionar auf Nauru und demgegenüber eben keinem deutschsprachigen Missionar auf Ponape/Pohnpei (und anderen Inseln). D.h., um sich den Faktor Schule in seiner Auswirkung auf den Erwerb und die Verwendung von

Deutsch zu erschließen, ist es unumgänglich, in punktueller Detailarbeit einzelne Kontexte zu analysieren; erst aus der Summe dieser Analysen ist es möglich, zu einer fundierten allgemeineren Aussage darüber zu kommen, welchen Anteil die Schulen, als einer der Faktoren des Kontaktsettings, an der Etablierung von kolonialem Sprachkontakt und deutschen Lehnwörtern hatten.

Literatur

Archivmaterialien

Missionsberichte Nauru (1905–1911): American Board of Commissioners for Foreign Mission. Boston, USA.

Papers of the ABCFM Mission. American Board of Commissioners for Foreign Mission. Boston, USA.
[Solf, Dr.] (1905): In *Call number: R996.14 SAM (Vol. 22)* (ed. D. S. A. Public Notices Issued to Samoan Natives by the German Governor of Samoa, 1900–1911) Nelson Library, Apia (Samoa).

Publizierte Literatur

Adick, Christel (1992): Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik, in: Müller, Klaus E. & Treml, Alfred K. (Hg.), *Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*. Berlin: Dietrich Reimer, 133–160.

Adick, Christel (1995): Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation, in: Heine, Peter & van der Heyden, Ulrich (Hg.), *Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika*. Pfaffenweiler: Centaurus, 21–42.

Adick, Christel; Mehnert, Wolfgang & Christiane, Thea (2001): *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten*. Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Beveridge, Sidney Alexander (1902): *O le Faamatalaga o le Gagana Samoa*. Malua, Samoa: London Missionary Society.

Christmann, Helmut (1986): "Weißt du, manchmal träume ich deutsch!" Spuren deutscher Kolonialherrschaft im historisch-politischen Bewußtsein auf den Karolinen-Inseln, in: *Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 7, 114–128.

Christmann, Helmut; Hempenstall, Peter & Ballendorf, Dirk Anthony (1991): *Die Karolinen-Inseln in deutscher Zeit. Eine kolonialgeschichtliche Fallstudie*. Münster: Lit.

Delaporte, Philip A. (1900): *Buch N Lesen N Kakairün Nauru*. Nauru: Missions-Druckerei.

Delaporte, Philip A. (1907): *Kleines Taschenwörterbuch. Deutsch-Nauru*. Nauru: Missions-Druckerei.

Deutsche Kolonialgesetzgebung (1893–1910): Sammlung der auf die deutschen Schutzgebiete bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Erlasse und internationalen Vereinbarungen mit Anmerkungen und Sachregister, Bd. 1–13. Berlin: Mittler.

Die deutschen Schutzgebiete in Afrika und der Südsee (1911–1914): Amtliche Jahresberichte, herausgegeben vom Reichs-Kolonialamt 1909/10, 1910/11, 1911/12, 1912/13. Berlin: Mittler.

Deutscher Kolonialatlas mit Jahrbuch (DKAJb) (1905): Herausgegeben auf Veranlassung der Deutschen Kolonialgesellschaft. Berlin: Reimer

Engelberg, Stefan (2006): The influence of German on the lexicon of Palauan and Kosrae, in: Keith, Allen (ed.), *Selected papers from the 2005 conference of the Australian Linguistic Society*.

- Engelberg, Stefan (2008): The German language in the South Seas: language contact and the influence of language politics and language attitudes, in: Schulze, Mathias; Skidmore, James M.; John, David G.; Liebscher, Grit & Siebel-Achenbach, Sebastian (eds.), *German diasporic experiences: identity, migration, and loss*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press, 317–329.
- Engelberg, Stefan (dieser Band)
- Engelberg, Stefan; Scholz, Ineke & Stolberg, Doris (dieser Band)
- Garrett, John (1982): *To live among the stars*. Suva, Fiji: Oceania Printers Ltd.
- Gründl, Friedrich (1906): *Toreñöb in bibel in oniñ*. Mission Katholik Nauru (Marshallinseln). Freiburg im Breisgau. Herdersche Verlagshandlung. [Kurze biblische Geschichte von Weihbischof Dr Friedrich Justus Knecht. In die Sprache der Nauru-Insel (Marshallinseln) übersetzt von P. Friedrich Gründl, Missionär vom heiligsten Herzen Jesu.]
- Hahl, Albert (1904): Ein Beitrag zur Kenntnis der Umgangssprache von Ponape, in: *Mitteilungen des Seminars für orientalische Sprachen* VII, 1–30.
- Haspelmath, Martin (2008): Wörter mit Migrationshintergrund. Tätigkeitsbericht des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie, Leipzig
- Hiery, Hermann Joseph (2007): Die Baininger. Einige historische Anmerkungen zur Einführung, in: Hesse, Karl. *A Jos! Die Welt, in der die Chachet-Baininger leben*. Wiesbaden: Harrassowitz, vii–xxx.
- (ed.) Hiery, Hermann (2001a): *Die deutsche Südsee 1884–1914. Ein Handbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hiery, Hermann Joseph (2001b): Schule und Ausbildung in der deutschen Südsee, in: Hiery, Hermann Joseph (Hg.), 198–238.
- Labov, William (1994): *Principles of linguistic change. Vol. 1: Internal factors*. Oxford: Blackwell.
- Lewis, M. Paul (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World*. Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>
- Miyagi, Kimi (2000): Japanese loanwords in Pohnpeian: adaption and attrition, in: *Japanese Linguistics* 7, 114–132.
- Mosel, Ulrike & So'o, Ainslie (1997): *Say it in Samoan*. Canberra: Australian National University Press.
- Mühlhäusler, Peter (1979): Growth and structure of the lexicon of New Guinea Pidgin, in: *Pacific Linguistics* C, 52. Canberra: Australian National University.
- Mühlhäusler, Peter (dieser Band)
- Otto, Heide (1989): Deutsches Lehngut im Samoanischen und Sprachunterricht auf Samoa. M.A. Thesis. Universität Hamburg.
- Pratt, George (1862, ³1893): *Grammar and dictionary of the Samoan language. With English and Samoan vocabulary*. Samoa: London Missionary Society.
- Samoanische Zeitung* (1901–1914). Apia, Samoa
- Schlunk, Martin (1914): *Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten am 1. Juni 1911*. Hamburg: L. Friederichsen & Co.
- Siegel, Jeff (1990): Pidgin English in Nauru, in: *Journal of Pidgin and Creole Languages* 5(2), 157–186.
- Spennemann, Dirk (2004): *An annotated bibliography of German language sources on the Mariana Islands*. Saipan, Commonwealth of the Northern Mariana Islands: Division of Historic Preservation. Entry 545.
- Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich (StJbDR)* (1911): Hg. vom Kaiserlichen Statistischen Amte. Berlin: Verlag von Puttkammer & Mühlbrecht
- Thomason, Sarah G. (2000): On the unpredictability of contact effects, in: *Estudios de Sociolingüística* 1(1), 173–182.
- Westermann, Diedrich (³1909): *Übungsbuch der deutschen Sprache für deutsche Schulen in Togo*. 1. Teil. Bremen: Verlag der Norddeutschen Missionsgesellschaft.